

# Orientaciones teóricas sobre procesos identitarios y trayectorias de maestros/as indígenas en la región chaqueña (Argentina)

## *Diretrizes teóricas sobre processos e trajetórias identitárias de professores indígenas na região do Chaco (Argentina)*

Soledad Aliata<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i42.694>

**Resumen:** Este artículo es parte del trabajo de tesis doctoral en Antropología Social, centrada en documentar la diversidad y complejidad en las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestros/as indígenas de la provincia del Chaco, Argentina. El presente escrito apunta a indagar en los principales ejes teóricos que atañen a nuestro problema de investigación vinculados con la figura de los/as maestros/as indígenas y los estudios sobre la noción de identidad. Creemos que la pertinencia teórica de esta investigación para los estudios centrados en la educación en contextos interculturales reside en poner en diálogo categorías que, si bien son frecuentes en las ciencias sociales, albergan significados y usos analíticos contradictorios y, en algunos casos, conflictivos. De este modo, la obra busca cuestionar las perspectivas esencialistas y cosificantes. A su vez, se espera reflexionar sobre la articulación entre la idea de trayectorias y procesos de identificación étnica que permiten evidenciar la heterogeneidad que existe en las interacciones sociales, y al mismo tiempo el carácter paradójico y espiralado que encarna la vida de los sujetos. Advertimos que la sistematización de los debates que presentaremos no agota la multiplicidad de enfoques sobre la temática. Se trata simplemente de un recorte teórico que efectuamos a los fines de mostrar los antecedentes que consideramos pertinentes para nuestra investigación.

**Palavras-chave:** procesos identitarios; trayectorias socioeducativas; desigualdad; diversidad; maestros/as indígenas.

**Resumo:** Este artigo é parte da tese de doutorado em Antropologia Social, cujo objetivo é documentar a diversidade e a complexidade das trajetórias socioeducativas de um grupo de professores indígenas da província do Chaco, Argentina. Este escrito tem como objetivo investigar os principais

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

eixos teóricos que concernem ao nosso problema de pesquisa relacionado à figura do professor indígena e aos estudos sobre a noção de identidade. Acreditamos que a relevância teórica desta pesquisa para estudos voltados para a educação em contextos interculturais reside em colocar em diálogo categorias que, embora frequentes nas ciências sociais, abrigam significados e usos analíticos contraditórios e, em alguns casos, conflitantes. Dessa forma, o trabalho busca questionar perspectivas essencialistas e reificadoras. Por sua vez, espera-se refletir sobre a articulação entre a ideia de trajetórias e processos de identificação étnica que permitem evidenciar a heterogeneidade existente nas interações sociais e, ao mesmo tempo, o caráter paradoxal e espiralado que a vida dos sujeitos encarna. Alertamos que a sistematização dos debates que apresentaremos não esgota a multiplicidade de abordagens sobre o assunto. É simplesmente um recorte teórico que fizemos para mostrar o pano de fundo que consideramos relevante para a nossa investigação.

**Keywords:** processos de identidade; trajetórias socioeducativas; desigualdade; diversidade; professores indígenas.

## 1 INTRODUCCIÓN

El artículo se enmarca en la Tesis doctoral en Antropología Social, centrada en documentar la diversidad y complejidad en las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestros/as indígenas de la provincia del Chaco, Argentina. Específicamente en este trabajo, presentaremos los ejes teóricos principales que atañen a nuestro problema de investigación. Por un lado, desarrollamos algunos antecedentes teóricos en torno a los maestros/as que se encuentran en contextos interculturales, que nos permiten repensar acerca de los saberes, las representaciones y las identificaciones en contextos de diversidad y desigualdad socioeducativa. Por otro lado, describiremos los estudios sobre la noción de identidad desde una perspectiva crítica, indagando en los modos en que son identificados los sujetos y en las formas en que los sujetos se identifican como tales. Finalmente, delinearemos algunas reflexiones.

Para comprender desde dónde estamos pensando las categorías, nos parece relevante anticipar algunos aspectos de una de las ideas teóricas que atraviesa la investigación: la noción de “trayectorias”. Desde varias disciplinas como las ciencias de la educación, este término ha sido abordado principalmente desde la noción de “trayectorias escolares”, para diagnosticar las situaciones que atraviesan los estudiantes durante su escolaridad. Algunas autoras como Terigi (2007)

describen los desafíos que acarrea el término de “trayectorias”. Como bien señala la autora, las trayectorias denominadas “escolares” se han convertido en centro de análisis en los estudios sobre la niñez y la juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. En muchos casos, dichas trayectorias evidencian recorridos no esperados por el sistema educativo. Para comprender la idea de trayectorias, la autora distingue entre “trayectorias teóricas” que son aquellas que define el sistema educativo, es decir, itinerarios en el sistema que siguen una progresión lineal estándar determinada por éste, y “trayectorias reales” que son las realizadas efectivamente por los sujetos. Estos enfoques acerca de las “trayectorias escolares” se esfuerzan mayormente en analizar los grados de “eficiencia” de los establecimientos educativos. Si bien consideramos pertinente estos aportes y retomamos datos del acceso, permanencia y/o abandono de los/as estudiantes en el sistema educativo, nos interesa aclarar que nuestro marco teórico se focaliza en la articulación entre las discusiones sobre trayectorias socioeducativas, y los procesos de identificación étnica. En ese sentido, lo nodal del enfoque antropológico en el cual nos posicionamos, es que éste permite pensar lo escolar en relación con otros espacios, o sea, da cuenta de que no es posible indagar en lo escolar de manera aislada, sino en su complejidad de relaciones con otros ámbitos (doméstico, barrial etc.). Como bien señala Santillán refiriéndose al trabajo con niños y niñas, no se trata del análisis en “términos estrictos de la escuela y la experiencia escolar. Sino que busca atender a dimensiones más amplias y diversificadas de las experiencias formativas de los niños, que incluyen y a la vez rebasan los espacios escolares” (SANTILLÁN, 2011, p. 27).

Antes de terminar esta introducción, recuperamos algunas reflexiones relevantes para comprender las trayectorias, en relación con las vinculaciones que experimentan los agentes sociales entre sus decisiones personales, los condicionamientos estructurales de su entorno (sociales, económicos, familiares etc.) y el impacto de los diseños de políticas educativas específicas para indígenas (desde los modelos monolingües hasta los bilingües interculturales) (HECHT, 2014, 2015b). Si bien los recorridos que realizan los sujetos se encuentran insertos en espacios y tiempos determinados, es interesante pensarlos como heterogéneos y contradictorios en relación con los contextos en los cuales se enmarcan (DE CERTAU, 1996). Desde la perspectiva crítica en la cual nos posicionamos, nos parece muy sugerente considerar que las trayectorias no responden a una lógica

lineal, ni aparentemente coherente con el marco espacio-temporal en el cual se desarrollan. Sino que se encuentran en constante transformación y movimiento. De esta manera, destacamos que lejos de pensar las trayectorias de maestros/as indígenas como historias cristalizadas y condicionadas de forma homogénea, proponemos un enfoque que invite a pensar los procesos sociales e individuales que atraviesan los sujetos, en términos paradójicos e incoherentes.

## **2 MAESTROS/AS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES**

La figura del/a maestro/a ha convocado el estudio de diversas disciplinas. Desde las ciencias de la educación, algunas investigaciones se han centrado en analizar, por ejemplo, los procesos de conformación del sistema educativo, las características que adoptaban los establecimientos de formación docente, los modos de ejercer la profesión docente respondiendo a los intereses y políticas educativas de la época (PUIGGROS, 2003; ALLIAUD, 2007; DIKER; SERRA, 2008). Otros trabajos, como Leite (2011) en España, han abordado las historias de vida de maestros/as y los procesos identitarios. Estudios interesantes desde la perspectiva antropológica han analizado las trayectorias, las identidades laborales y las transformaciones docentes, la cotidianeidad escolar y las nuevas prácticas de los educadores, mayormente de maestros/as no indígenas (BATALLÁN, 1998, 2004; ROCKWELL, 2013; PETRELLI 2014, entre otros). Estos antecedentes nos parecen relevantes para pensar desde dónde se viene analizando a la figura del/a educador/a, los contextos sociales y políticos en los cuales se forman y ejercen su trabajo, así también como los procesos personales y domésticos que los atraviesan. Por otra parte, algunas de estas investigaciones nos permiten problematizar ciertas prácticas y discursos en torno a temáticas que atraviesan el sentido común y los medios de comunicación hegemónicos, como las problemáticas educativas vinculadas con la tarea del docente y los debates sobre la capacitación y formación de los mismos.

Si nos adentramos en los antecedentes en torno a maestros/as en contextos interculturales, muchos estudios se han centrado en los/as maestros/as indígenas, sus prácticas y las políticas educativas que los regulan. Así, vemos numerosas investigaciones realizadas en Latinoamérica. Es importante tener en cuenta que, en la actualidad, la educación destinada a contextos interculturales

abarca países como México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana Francesa, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina. En algunos como México y Ecuador, en términos generales la EIB se trata de un subsistema que funciona paralelamente al sistema tradicional destinado a la mayoría de la población hispano hablante. Las grandes contribuciones que ha dejado la EIB invitan a repensar los destinatarios de estas políticas, y postular formas más amplias que puedan aplicarse a la sociedad en general (LÓPEZ; KÜPER, 2000).

Ahora bien, volviendo a nuestro tópico en relación con los estudios acerca de los/as maestros/as indígenas, éstos han indagado en su mayoría sobre cómo debería ser ese rol, reflexionan sobre las funciones específicas del/a maestro/a y la participación de los pueblos en el diseño y planificación de los programas de EIB. Para mencionar solo algunos, podemos citar a trabajos de Colombia, Bolivia y México. En el caso colombiano, por ejemplo, postulan qué requisitos debe tener un/a maestro/a indígena, como por ejemplo “ser un abridor de mundos”, o qué capacidades y saberes deben alcanzar para dicho rol (SERRANO RUIZ, 1998). Para el caso boliviano, educadores como Ipiña (1997), analizan estudios similares en los cuales presentan los perfiles que deberían tener los docentes que trabajan en contextos interculturales, como por ejemplo estar comprometidos con las causas de la comunidad, entre otras. Asimismo, Remedios y Tafoya Vargas (2001) para el caso mexicano, analizan el papel que desempeña los maestros/as en la escuela y la comunidad, indagando en la idea de los/as maestros/as indígenas como agentes de revitalización cultural. A partir de un panorama general sobre los avances que se han dado en los proyectos de educación estatal respecto a las comunidades indígenas, los autores se preguntan qué tan importante es el papel del/a maestro/a para la revitalización cultural y qué actividades realiza para orientar ese fin. El trabajo de campo evidencia, por un lado, el interés de algunos/as maestros/as en enseñar lo que consideren conveniente según la necesidad de la comunidad; y por otro, docentes que no tienen en consideración los proyectos de educación estatal para comunidades indígenas y ejercen su rol del mismo modo que si se encontraran en escuelas de educación tradicional. Según las conclusiones arribadas por los autores, estas formas antagónicas tienen que ver con la complejidad de los contextos y las diversas maneras que tienen los/as docentes de estructurar su propia noción de lo que es su identidad (REMEDIOS; TAFOYA VARGAS, 2001). Lo

relevante de estos trabajos es que nos brindan un panorama general de ciertas miradas que se construyen en torno a cómo los/as educadores/as responden o no a las demandas de las diversas comunidades indígenas en Latinoamérica. Más allá de las particularidades de cada región, pueden evidenciarse como común denominador en estos trabajos ciertas tendencias sobre qué se espera del rol de un/a maestro/a indígena a diferencia de lo que sucede con el resto de los docentes, como por ejemplo la idea de compromiso con la comunidad, el rol como revitalizador de la lengua indígena etc.

Otras líneas de estudios interesantes, son aquellos que analizan las perspectivas de los propios sujetos considerando el recurso de los relatos autobiográficos, como es el caso de Guzman y Garzon (2008) que trabajan con la población del Cauca, Colombia, enfatizando en la idea de “identidades pedagógicas”. Éstas son entendidas como “los rasgos particulares que se expresan tanto en sus relatos autobiográficos, como en sus repertorios docentes, [...] los cuales están directamente relacionados con las diversas manifestaciones del control cultural o estatal sobre sus prácticas pedagógicas” (GUZMAN; GARZON; 2008, 82-3). Las autoras señalan la relevancia para el análisis de considerar tanto las percepciones y prácticas de los/as docentes en su cotidianeidad escolar, como las formas de narrar su tránsito por la familia, la escuela primaria y secundaria, la universidad, el barrio etc. El análisis de los sentidos construidos por los/as maestros/as indígenas cobra relevancia en la medida que reconocemos a dichos sujetos como productores de un saber que implica un aporte intelectual en la investigación de sus prácticas. Este saber está relacionado con conceptos, prácticas y representaciones dadas tanto en espacios escolarizados como no escolarizados (GUZMÁN; GARZÓN, 2008).

Creemos que las investigaciones mencionadas, muchas de ellas del campo de las ciencias de la educación, la psicología y la lingüística han sido un aporte fundamental para repensar las complejidades del sistema escolar, articulando las instituciones educativas, la agencia de los sujetos inmersos en los procesos socio-históricos, los entramados de poder y las condiciones de profunda desigualdad socioeducativa que afecta a las distintas regiones. Si bien consideramos valiosos dichos trabajos, creemos necesario complementar y complejizar el enfoque en torno a las prácticas y percepciones de los/as propios maestros/as desde el aporte de la antropología. O sea, a partir del enfoque etnográfico, buscamos indagar en procesos a través de los cuales los/as maestros/as se conforman como tales, y en

los debates en torno a la diversidad de formas de identificarse y la multiplicidad de intereses, desafíos y metas que están en juego.

De esta manera, retomamos trabajos antropológicos como el de Achilli (1986, 2008) que abordan la formación docente en contextos interculturales y la multiplicidad de saberes de los/as maestros/as. En el caso del trabajo en talleres con docentes en Santa Fe, es interesante cómo la autora trabaja desde la construcción de conocimiento basado en el diálogo y reflexión junto con los propios docentes, acerca de las representaciones y saberes que circulan en esos espacios (ACHILLI, 1986). En esa misma línea, el libro compilado por Hecht y Schmidt (2016) sobre la situación general de los/as maestros/as indígenas de Argentina reúne varios relatos de experiencias de casos que son un importante antecedente. Algunos de los aportes reflejados en ese material que consideramos más importantes, trabajan en torno a la diversidad lingüística y sociocultural, los procesos identitarios y la formación docente. Así, el trabajo de Rodríguez y Alaniz (2016) analiza los desafíos que atraviesan los/as maestros/as indígenas en la provincia de Santa Cruz, en donde se ha negado durante décadas la presencia indígena como varias provincias de nuestro país. Las autoras explican que si bien se han elaborado políticas atentas a las necesidades de los grupos indígenas y los/as maestros/as en particular, éstas han sido escasas y en muchos casos funcionales a los procesos de negación de dichas identidades.

Otras investigaciones, estudian cómo ha sido el proceso de formación de docentes indígenas y analizan distintas propuestas en contextos de EIB en Argentina, como el caso de la capacitación para la docencia en comunidades guaraníes del norte salteño (HIRSCH, 2003), y las trayectorias de docentes wichí y guaraní en la misma provincia (HIRSCH; SERRUDO, 2016). Asimismo, algunos autores indagan en las dificultades materiales y simbólicas de dicho proceso. En ese sentido, investigadoras como Villarreal y Martínez (2016) estudian el quehacer de los docentes indígenas de la provincia de Santa Fe y las problemáticas que atraviesan muchos/as jóvenes que deciden ser docentes ya que “no cuentan con condiciones materiales algunas, ni con un reconocimiento en términos de sueldo como tampoco de certificación ni hacia quienes se responsabilizan por los procesos de enseñanza ni hacia quienes asumen el compromiso del aprendizaje” (VILLARREAL; MARTÍNEZ, 2016, p. 101). Por su parte, el trabajo de Schmidt y Hecht (2016), expone los resultados de una experiencia de investigación-acción colectiva

elaborada durante más de diez años en la provincia de Salta, que visibiliza distintas problemáticas que afectan a los/as docentes indígenas en torno a la capacitación y asesoramiento pedagógico, y las acciones de intervención llevadas a cabo a partir de las demandas realizadas por los/as auxiliares indígenas.

Por último, señalaremos algunos antecedentes sobre los/as maestros/as en contextos de EIB en la provincia del Chaco, región en la cual realicé mi trabajo de investigación. El Chaco por ser una de las provincias pioneras en EIB cuenta con su propia tradición de estudios que tiene a esa provincia como su referente empírico. Así, destacamos las sistematizaciones realizadas en torno a la educación superior indígena en la región, como el trabajo de Valenzuela (2009), quien analiza el inicio, el desarrollo y la continuidad del instituto de formación de docentes indígenas, CIFMA. El estudio del contexto histórico y social, los logros y las dificultades que atravesó el establecimiento, así como las distintas etapas por las cuales fueron pasando los/as estudiantes, nos brinda un panorama interesante para indagar en la figura del/a maestro/a indígena en esta provincia (ZIDARICH, 2010; SERRUDO, 2010). Se trata de trabajos que permiten comprender cómo se fue consolidando la EIB en el Chaco y las distintas instancias en las cuales los/as docentes indígenas se fueron incorporando a dicha modalidad. Estos estudios son de suma importancia para nuestra investigación ya que permiten historizar la figura del/a docente indígena y divisar la complejidad y las tensiones que implicó (e implica) el proceso de formación de los primeros docentes.

Otros aportes relevantes, son los estudios de Artieda, Liva y Almirón (2012) que analizan la participación de docentes y organizaciones indígenas en las discusiones acerca de la implementación de escuelas públicas de gestión social indígena en la región chaqueña, a partir de un corpus de notas y actas de docentes y dirigentes indígenas, y de trabajo de campo en la realización algunos de los debates. En relación con las reivindicaciones de los grupos indígenas en el campo educativo, autoras como Zidarich (2016) indagan sobre los procesos a través de los cuales los/as docentes indígenas del norte chaqueño se incorporan en el sistema educativo para ejercer su profesión, y las disputas que se suscitaron en torno a dichos procesos. Asimismo, son interesantes las reflexiones que presenta Medina (2016) acerca de las representaciones construidas entre los/as docentes indígenas en establecimientos de modalidad de EIB en la capital de la provincia. A partir del análisis, la autora explica cómo la tarea que realizan termina siendo

“monumental ya que deben articular el proyecto etnoeducativo con las exigencias de la educación pública y las acciones de revitalización de las lenguas indígenas en las aulas” (MEDINA, 2016, p. 175). También son medulares los aportes de las investigaciones de Hecht (2015a, 2017) sobre trayectorias de escolarización de maestros/as indígenas chaqueños, que indagan en las experiencias extraescolares en su formación, las estrategias de enseñanza y los desafíos de la práctica como docentes en contextos sociolingüísticos complejos en los cuales sus funciones se van interpelando y modificando.

Muchos de estos trabajos muestran avances respecto a la EIB en general, pero al mismo tiempo evidencian ciertas falencias respecto a la formación de los/as docentes en dichos contextos. Asimismo, dan cuenta de los múltiples sentidos que se construyen en torno a la figura del/a docente, las disímiles tareas y responsabilidades que se desarrollan en los establecimientos, y cómo estas condiciones, en muchos casos, generan fuertes rivalidades. Creemos que aún queda un camino importante para indagar en la articulación entre los modos de identificar y las percepciones sobre las propias identificaciones como maestros/as indígenas en contextos de acentuada diversidad y desigualdad socioeducativa. Ya que este enfoque implica dar voz a los propios sujetos, investigar y reflexionar acerca de sus propias miradas y subjetividades.

### **3 ACERCA DE LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN**

Los enfoques que se han interesado en el estudio de los procesos identitarios han sido disímiles. Algunos de ellos, como lo explica Restrepo, se han basado en perspectivas esencialistas, como aquellas que se presentan como posiciones ontológicas que conciben que “un ser-esencial-compartido condicionante de una serie de rasgos característicos –somáticos, culturales, lingüísticos e históricos– constituiría la etnicidad y la conciencia de la identidad étnica” (RESTREPO, 2004, p. 29). Otros autores, se han fundado en posturas “que suponen una *necesaria correspondencia* entre dos o más aspectos o planos de la vida social”, por ejemplo, que determinadas condiciones sociales, económicas etc. se correspondan con ciertas representaciones o identificaciones (HALL, 1996 y GROSSBERG, 1997 en RESTREPO, 2004, p. 29). Asimismo, otros posicionamientos teóricos esencialistas se han perfilado al reduccionismo, el cual supone que “las diferencias en las

prácticas culturales son expresiones de una especificidad del grupo social que lo antecede y son garantes de la identidad étnica” (RESTREPO, 2004, p. 30).

Sin embargo, otros trabajos cuestionan dichas miradas esencialistas y proponen, por ejemplo, poder pensar las identidades como identificaciones. Como desarrollaremos más adelante, Brubaker y Cooper (2001) explican cómo la categoría “identidad” suele designar una condición más que un proceso. Por lo cual, al pensarlas como identificaciones, es posible dar cuenta de la complejidad y ambivalencia que implica dicha categoría. En ese sentido, proponen diferenciar los lenguajes analíticos que empleamos para trabajar temas como “raza”, “religión”, “etnia” etc., evitando de este modo, englobar todas esas autocomprensiones, “dentro del gran contenedor conceptual que es la identidad” (BRUBAKER; COOPER, 2001, p. 26). Incluso, los autores advierten las limitaciones de las posturas más constructivistas, que tienden a considerar a las identidades como algo que los grupos y las personas “tienen”, aun siendo “tenencias” que son fluidas. Es decir, muchas posturas que intentan correrse de la mirada esencialista, tienden a “objetivar” la idea de “identidad”, a tratarla como una “cosa”, aunque maleable, que la gente “tiene”, “forja”, y “construye”. Esta tendencia nos priva de fuerza analítica. Hace más difícil la “grupalidad” y la “limitación” como *propiedades emergentes* de escenarios estructurales o coyunturales particulares en lugar de tomarlos como si siempre hubieran estado allí” (BRUBAKER; COOPER, 2001, p. 35).

Para clarificar estas ideas, autores como Briones (2002) explican que cuando ciertos términos son usados como verdades ontológicas, que parten de diferencias naturales, se terminan cosificando las características de los grupos sociales. De esta manera, se desplaza del ámbito sociológico cualquier diferencia y se la ubica en el campo de lo biológico y concreto. Así, se terminan caracterizando las diferencias socioculturales de los colectivos, impidiendo la comprensión dinámica de las identificaciones. Estos enfoques están relacionados con una percepción reduccionista y estática de los fenómenos sociales que, desde nuestro punto de vista, obstaculizan el análisis ya que limitan nuestra visión de la realidad social y la complejidad que ella implica. En ese sentido, una idea nodal para nuestro trabajo es la de los procesos de negación identitaria, o sea, aquellos procesos sociohistóricos que han silenciado/arrinconado/discriminado el lugar de las poblaciones indígenas en nuestro país (FRANCIA; TOLA, 2011). Bajo esta idea subyacen las

miradas estáticas acerca de lo cultural e identitario mencionadas, que buscamos cuestionar y de las cuales nos distanciamos.

Dadas estas discusiones, muchos debates en torno a las identidades se han suscitado con la intención de desvincularlos de las posturas esencialistas. Como ya mencionamos, si bien las perspectivas constructivistas de fines del siglo XIX fueron ganando terreno, al mismo tiempo desde miradas histórico-sociológicas, dichas teorías fueron cuestionadas sosteniendo que se pasó de categorías estáticas a otras imprecisas o frágiles. Autores como Brubaker y Cooper, afirman que: “el intento de “suavizar” el término para liberarlo de la carga de “esencialismo” mediante la estipulación de que las identidades son construidas, fluidas y múltiples nos deja sin argumento para hablar sobre identidades [...], el término pierde su valor analítico. Si la identidad está en todas partes entonces no está en ninguna” (BRUBAKER; COOPER, 2001, p. 1). De esta manera, conceptualmente a la noción de identidad se le atribuyeron calificativos como “construido”, “múltiple” etc. que se han naturalizado en el ámbito académico sin una reflexión profunda de los significados. Si bien muchas investigaciones abordaron esta temática, en ciertos casos se teorizó de manera imprecisa. Bajo esta perspectiva, Brubaker y Cooper (2001) reflexionan sobre otras alternativas de análisis que puedan reemplazar el término de “identidad”, introduciendo la noción de “identificaciones”. En palabras de los autores, ese término “nos invita a especificar los agentes que llevan a cabo la acción de identificar. Y no presupone que tal acción de identificar deberá necesariamente resultar en la igualdad interna” (BRUBAKER; COOPER, 2001, p. 18).

Hacia esa misma dirección, la idea de identificaciones entendidas como mecanismos refleja un sentido de la identidad en proceso. Recuperando estas posturas, sostenemos que el término es fundamental para poder comprender la dinámica de las identidades y cómo son asumidas por los sujetos y los grupos según los distintos contextos (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2007). Asimismo, otros trabajos explican que, para no confundirnos con los aspectos más psicológicos del término, es importante distinguir que las identidades comprenden dos dimensiones; una individual y otra social (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2007). Si bien ambos están relacionados y se complementan, el aspecto individual es profundizado mayormente por la psicología y el social, por la antropología.

Otros aspectos para tener en cuenta, que provienen de estudios antro-

pológicos, sociológicos y desde las ciencias de la educación, sostienen que las identidades responden a las condiciones del contexto socio-histórico (DUBAR, 2002 *apud* LEITE, 2011). Añadiendo a esta idea, Rivas Flores et al. (2010), afirma que lejos de plantear las teorías sobre la identidad como una conquista personal, como algo eterno, las entiende como construcciones en el marco de entornos socio-culturales, tratándose de este modo de un proceso político. Así, “la identidad es diferencia, pero también es pertenencia común [...] De este modo, no es posible establecer identidades generalizadas ni uniformes, sino más bien un repertorio de posibilidades, de carácter identitario para todos los participantes” (RIVAS FLORES *et al.*, 2010, p. 192).

Asimismo, un aspecto relevante es el lugar de los sujetos en los procesos de identificación. No necesariamente son acciones conscientes y elegidas, sino que puede darse acciones que operan dentro de los límites que dan acceso diferencial a las experiencias y saberes. Se trata de “maquinarias territorializadoras que definen dispares movibilidades estructuradas que indican por qué lugares cada cual puede o no moverse, a cuáles cada cual puede o no acceder” (BRIONES, 2007, p. 68). Es decir, los procesos de identificación no pueden escindirse de los procesos socio-históricos. En palabras de Briones, “los sujetos se articulan como tales a partir de un trabajo de identificación que opera suturando identidades personales y colectivas (para sí y para otros)” (BRIONES, 2007, p. 71). De esta manera, esas acciones no las realizan a partir del propio discernimiento, sino que son producto en muchos casos de situaciones que no han elegido.

Para complementar estos estudios sobre las identidades, retomamos a Brubaker y Cooper (2001) que proponen la noción de “identificaciones externas”. Como ya señalamos, el término abarca diversas aristas y complejidades. Una de ellas es considerar que la identificación puede ser del “yo” o del “otro”, pero en ambos casos son indispensables los contextos en los que están inmersos. Como bien explican estos autores, “la manera en la que uno se identifica – y la manera en que uno es identificado por otros – puede variar mucho de un contexto a otro; la identificación del yo y la identificación del otro son fundamentalmente situacionales y contextuales” (BRUBAKER; COOPER, 2001, p. 19). Estas identificaciones van variando y van interactuando entre ellas. O sea, en la medida que nos relacionamos como seres sociales, identificamos a los demás, lo categorizamos, y al mismo tiempo nos identificamos a nosotros mismos. Asimismo, otro aporte

interesante es reconocer que existe otro modo de identificar indispensable para comprender los procesos sociales que abordamos. Se trata de una “identificación externa que no tiene un correlato en la auto identificación: los sistemas de categorización formalizados, codificados y objetivados desarrollados por instituciones poderosas y autoritarias” (BRUBAKER; COOPER, 2001, p. 19). Estas identificaciones externas se van modificando históricamente, respondiendo a intereses y posturas hegemónicas relacionadas, en el caso de los/las maestros/as indígenas, con la formación de los Estados nacionales, los procesos de castellanización y las políticas educativas neoliberales, entre otras.

Otro aspecto interesante para pensar las identidades son los estudios sobre las identidades étnicas. Éstos surgen con más relevancia entre las décadas de 1970 y 1980, en un contexto en el cual las ciencias sociales depositan gran centralidad en el lugar de los sujetos. Algunos autores como Bartolomé (2006), plantean la necesidad de diferenciar las identidades y la etnicidad a fin de alcanzar cierta precisión conceptual. Siguiendo esta idea, la identidad étnica se presenta como representaciones sociales colectivas, que permiten identificarnos al interior de un grupo, mientras que la etnicidad refiere a la identidad en su aspecto de acción política, es decir, refiere al comportamiento y al aspecto político de la identidad (BARTOLOMÉ, 2006). En ese sentido, cobran un rol relevante los movimientos etnopolíticos que se desencadenaron históricamente, para la comprensión y el análisis de las identidades en acción, ya que representan los momentos en los cuales “la identidad étnica se manifiesta como etnicidad, como una adscripción totalizadora que orienta las conductas sociales y políticas y que puede llevar a confrontaciones radicales” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 29).

Si nos adentramos en la idea de identidades étnicas, algunos autores hablan de que se trata de “un acto discursivo consciente, de comparación, selección y significación de determinadas prácticas o representaciones culturales [...]” (DIETZ, 2012, p. 125). De este modo, vemos que la etnicidad se concibe como producto de una relación de diferenciación y semejanza con los otros, que se externaliza en el vínculo con los otros y se internaliza en la auto-identificación personal (BERGER; LUCKMAN, 1995). Así, las identificaciones étnicas no han sido etiquetamientos externos, sino que se trata de procesos que atraviesan las comunidades indígenas, que involucran la distribución geográfica de una población con la conformación de unidades domésticas y un territorio determinado, y una compleja red de

relaciones de residencia, de parentesco, de asociaciones productivas, grupos de edad, espacios cosmovisionales etc. Es decir, pensar en identificaciones étnicas es también pensar en el concepto de comunidades indígenas como núcleo de interacción y transacción (RADOVICH, 2014).

Otro aspecto interesante es que, considerando que tanto las fronteras étnicas como las fronteras estatales son permeables y dinámicas (BARTOLOMÉ, 2006), se generan posibilidades de circulación de aspectos culturales materiales y simbólicos que están condicionadas por la distribución de poder. “Es por ello que el análisis de los procesos de identificación étnica tiene que incluir la estructura de las desigualdades económicas, así como el tipo de estratificación social vigente” (DIETZ, 2012, p. 109). Cabe aclarar que, la desigualdad la entendemos como un proceso que involucra tanto lo económico, lo político y lo ideológico, o sea, “partimos de asociar la desigualdad al acceso diferencial a la propiedad y al control de bienes materiales y simbólicos que tienen importancia social, [...], proceso histórico que incluye distintas dimensiones y debe entenderse en termino de relaciones de desigualdad” (MANZANO *et al.*, 2010, p. 210).

Para comprender estos contextos, creemos fundamental entenderlos como procesos históricos y en articulación con la noción de la diferencia. Interesantes discusiones se han suscitado en torno a esta temática. Es importante aclarar que existen entre los seres humanos diferencias en cuanto a los rasgos fenotípicos, costumbres, idiomas etc. Estas diferencias no determinan, sin embargo, formas de desigualdad en las estructuras sociales, “el problema es la forma en que se valoran y jerarquizan esas diferencias y la relación entre estas valoraciones y la justificación de situaciones de desigualdad” (MANZANO *et al.*, 2010, p. 211). Es decir, en donde se debe poner atención es en los mecanismos evaluativos que se generan en torno a las diferencias, estableciendo de manera generalizada grupos sociales superiores respecto a otros inferiores. De esta manera, se naturalizan y justifican formas de desigualdad bajo el ala de las diferencias biológicas, culturales, psicológicas etc. Así, lo medular de esta relación diferencia-desigualdad es considerarlas desde una mirada más abarcadora que no se limite a lo económico, sino que involucre multiplicidad de dimensiones sociales como lo ideológico, lo político, el parentesco, entre otras (NEUFELD, 2010). Desde ciertas disciplinas como la antropología, parecen ser debates ya superados. Sin embargo, es central la vigencia que aún tienen los discursos y las prácticas discriminatorias en las experiencias cotidianas de los sujetos.

Otro aspecto a tener en cuenta para abordar la temática de las identidades es considerar que el entramado social está atravesado de intereses y constituido por relaciones de poder en constante redefinición. Siguiendo a Villarreal (1985), “el poder es mucho más difuso, general y complejo que una forma de gobierno, que sus protagonistas y sus leyes” (VILLARREAL, 1985, p. 214). La perspectiva del poder tiene que ver con una red de relaciones de fuerza que va más allá de la oposición entre gobernados y gobernantes. El poder deja sus efectos en las dinámicas sociales. Se trata de la coexistencia de múltiples relaciones de poder en distintos niveles, que puede abarcar instituciones, temas ideológicos, familiares etc. (VILLARREAL, 1985). Creemos que esta perspectiva habilita a complejizar los debates y comprender más en profundidad las problemáticas. En palabras de Gledhill (2000, p. 46), “solo el análisis concreto y contextualizado de las situaciones particulares nos permitirá comprender qué está ocurriendo y por qué está ocurriendo”.

En síntesis, para el abordaje de los procesos identitarios acordamos con las discusiones teóricas que buscan cuestionar las interpretaciones esencialistas sobre los cambios socioculturales, ya que utilizan parámetros ahistóricos de autenticidad cultural y abordan las transformaciones como “pérdidas” que “padecen” ciertos grupos indígenas (HECHT, 2010). En cuanto al espíritu de nuestro trabajo, coincidimos con Boccara en sostener que

[...] mientras muchos “expertos en culturas amerindias” se preguntan quiénes son los “indígenas auténticos”, algunos antropólogos críticos (y comprometidos) aspiran a dar cuenta de esas nuevas luchas por la sobrevivencia, el respeto, la dignidad, el reconocimiento de la subjetividad propia y el derecho a tener derechos. (BOCCARA, 2013, p. 263).

#### **4 REFLEXIONES FINALES**

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia enfocada en analizar las trayectorias socioeducativas y los procesos identitarios de un grupo de maestros/as indígenas de la provincia del Chaco en Argentina. En este escrito, se buscó presentar los principales ejes teóricos vinculados con la figura de los/as maestros/as y los estudios sobre las nociones de identidad.

Como ya señalamos, nos distanciamos de pensar dichas categorías como ideas cerradas y homogéneas. Proponemos un enfoque que invite a pensar los

procesos sociales e individuales que atraviesan los sujetos, de modo amplio y en constante transformación. De esta manera, nos parece interesante hablar de “trayectorias socioeducativas” ya que entendemos que este término intenta no circunscribir la categoría a espacios escolares concretos o como diagnóstico del proceso escolar, sino como categoría analítica que permita evidenciar a lo largo de la vida de una persona, sus experiencias sociales y educativas de modo más complejo y abarcador. Como bien anticipamos, estamos pensando no sólo en los espacios escolares transitados por los sujetos (los proyectos educativos de los establecimientos, el vínculo con los docentes y los modos de experimentar dichos espacios etc.), sino también en los espacios formativos que se dan por fuera del sistema formal de aprendizaje (como los domésticos y/o barriales, entre otros.). Desde esta perspectiva, es posible comprender cómo los sujetos han sido identificados en distintas etapas de la vida (niñez, juventud, adultez), por múltiples actores e instituciones (escuela, iglesia, familia etc.). Así también, indagar qué procesos de autoidentificación atravesaron en los distintos momentos y lugares. De este modo, se descentralizan las responsabilidades atribuidas, en muchos casos, a las elecciones personales que realizan los propios sujetos respecto a dónde estudiar para formarse como maestros/as, o a los agentes educativos de los establecimientos con o sin modalidad de EIB en sus distintos niveles. A diferencia de las miradas parciales y reduccionistas, creemos que se trata de procesos colectivos en los cuales intervienen variados factores, y ni los establecimientos educativos en su totalidad, ni ciertas relaciones domésticas o comunitarias en particular pueden determinar el sinfín de recorridos socioeducativos que han transitado los/as maestros/as.

Si bien estas reflexiones teóricas en torno a los estudios centrados en la educación en contextos interculturales no agotan la multiplicidad de enfoques sobre la temática, permiten poner en diálogo categorías que albergan significados y usos analíticos contradictorios. En ese sentido, las discusiones presentadas intentan desnaturalizar ciertas perspectivas esencialistas y cosificantes. A mismo tiempo, habilita a pensar sobre la articulación entre la idea de trayectorias y procesos de identificación étnica que permiten evidenciar la heterogeneidad y complejidad de vida de los sujetos en situaciones de diversidad y desigualdad social.

## REFERENCIAS

ACHILLI, E. Formación docente e interculturalidad. *Diálogos Pedagógicos*, [S.l.], año VI, n. 12, p. 121-38, oct. 2008.

ACHILLI, E. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario, 1986. Disponible en: [https://www.academia.edu/22365406/LA\\_PR%C3%81CTICA\\_DOCENTE\\_UNA\\_INTERPRETACI%C3%93N\\_DESDE\\_LOS\\_SABERES\\_DEL\\_MAESTRO](https://www.academia.edu/22365406/LA_PR%C3%81CTICA_DOCENTE_UNA_INTERPRETACI%C3%93N_DESDE_LOS_SABERES_DEL_MAESTRO). Acceso en: 30 jul. 2020.

ALLIAUD, A. *Los maestros y su historia*. Orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Granica, 2007.

ARTIEDA, T.; LIVA, Y.; ALMIRÓN, S. La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 9., 2012, Santiago de Chile. *Resúmenes* [...]. Santiago de Chile: Universidad Nacional de Chile, 2012. p. 3-6.

BARTOLOMÉ, M. A. Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Revista Avá*, Misiones, Argentina, n. 9, p. 28-48, ago. 2006.

BATALLÁN, G. El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 19, p. 63-81, jul. 2004.

BATALLÁN, G. ¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el marco de la escuela democrática. *Revista de la Academia*, Santiago del Chile, n. 3, p. 123-134, 1998.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1995.

BOCCARA, G. Prefacio (Tercera Parte: En la intersección. Reflexiones en torno a la alteridad): Cultura, identidad y poder en la(s) historia(s). In: TOLA, F.; MEDRANO, C.; CARDIN, L. (Ed.). *Gran Chaco*. Ontologías, poder, afectividad. Buenos Aires: Asociación Civil Rumbo Sur, 2013. p. 257-67.

BRIONES, C. Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 6, p. 55-83, 2007.

BRIONES, C. Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y nación argentina. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, Buenos Aires, v. 23, n. 1, p. 61-88, 2002.

BRUBAKER, R.; COOPER, F. Más allá de “identidad”. *Apuntes de Investigación del CECYP*, n. 7,, 2001 [https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia\\_web/ejes/Brubaker-Cooper%5Bdefinitivo%5D.pdf](https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/ejes/Brubaker-Cooper%5Bdefinitivo%5D.pdf)

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Etnicidad y estructura social*. México D. F. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Universidad Iberoamericana, A.C. Universidad Autónoma Metropolitana, 2007.

DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano*. I. Artes de hacer. México, D.F.: Universidad Iberoamericana, 1995.

DIKER, G.; SERRA, J. C. *La cuestión docente Argentina: las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires; FLAPE, 2008.

DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

FRANCIA, T.; TOLA, F. *Reflexiones dislocadas*. Pensamientos políticos y filosóficos qom. Buenos Aires: Rumbo Sur/Universidad de Buenos Aires, 2011.

GLEDHILL, J. *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra, 2000.

GUZMÁN, E. C.; GARZÓN, L. T. Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, [S. l.], v. XX, n. 50, p. 81-97, ene./abr. 2008.

HECHT, A. C. Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, Buenos Aires, v. 26, n. 2, p. 87-100, 2017.

HECHT, A. C. Trayectorias escolares de maestros Toba/qom del chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, Buenos Aires, v. 24, n. 2, p. 1-12, 2015a.

HECHT, A. C. Educación Intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago de Chile, v. 9, n. 2, p. 129-144, nov. 2015b.

HECHT, A. C. Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014. In: CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL, 11. *Actas [...]*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario, 2014.

HECHT, A. C. “Todavía no se hallaron hablar en idioma”. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina. *In: LINCOM Studies in Sociolinguistics*. München, Alemania: LINCOM EUROPA, Academic Publications, 2010. Cap. IX.

HECHT, A. C.; SCHMIDT, M. (Ed.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*. Regulaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016

HIRSCH, S. *Aportes a la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural: la capacitación para la docencia en comunidades guaraníes del norte salteño*. Trabajo presentado en ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN E IDENTIDADES. Los Pueblos Originarios y la Escuela, 26 y 27 de septiembre. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, 2003.

HIRSCH, S.; SERRUDO, A. Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichí y guaraní en Salta. *In: HECHT, A. C.; SCHMIDT, M. (Ed.). Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*. Regulaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016. p. 179-200.

IPIÑA, E. Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación: Educación Bilingüe Intercultural*, [S. l.], n. 13, ene./abr. 1997. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a04.htm>. Acceso el: 30 jul. 2020.

LEITE, A. E. *Historias de vida de maestros y maestras*. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. 2011. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad de Málaga, España, 2011.

LÓPEZ, L.; KÜPER, W. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de Trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ). 2000. Disponible en: [http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes\\_comp1.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf). Acceso el: 30 jul, 2020.

MANZANO, V.; NOVARO, G.; SANTILLÁN, L.; WOODS, M. Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico. *In: NEUFELD, M. R. (Comp.). Introducción a la antropología social y política: relaciones sociales. Desigualdad y poder*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2010. p. 209-41. (Libros de Catedra).

MEDINA, M. Representaciones sobre las funciones de los docentes indígenas en la modalidad EIB de Resistencia. *In: HECHT, A. C.; SCHMIDT, M. (Ed.). Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*. Regulaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016. p. 183-204.

NEUFELD, M. R. (Comp.). *Introducción a la antropología social y política: relaciones sociales. Desigualdad y poder*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2010. (Libros de Catedra).

PETRELLI, L. Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 23, n. 42, p. 65-76, nov. 2014.

PUIGGROS, A. *Qué pasó en la educación argentina*. Desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Kapelusz, 2003. [Publicado originalmente em 1996].

RADOVICH, J. C. *Identidad y conflicto en el Waj Mapu (territorio mapuche) en Norpatagonia, Argentina*. El Calafate, Conferencia; PRE ALAS; Calafate, Santa Cruz. Universidad Nacional de la Patagonia, 2014.

REMEDIOS, A. J.; TAFOYA VARGAS, C. *Maestros de educación indígena y revitalización cultural*. 2001. Trabajo Terminal (Graduación en Antropología Social) – Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F., 2001

RESTREPO, E. *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2004. 129 p

RIVAS FLORES, J.; MÉNDEZ, A. E. L.; GONZÁLEZ, P. C.; GARCÍA, M. J. M.; ARCOS, D. P. La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, Málaga, España, n. 353, p. 187-209, dec. 2010.

ROCKWELL, E. El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 11. *Conferencias Magistrales [...]*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013. p. 437-73.

RODRIGUEZ, M. E.; ALANIZ, M. Desafíos de la EIB en contextos de invisibilización: el caso de Santa Cruz. In: HECHT, A. C.; SCHMIDT, M. (Ed.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*. Regulaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016. p. 27-46.

SANTILLÁN, L. *¿Quiénes educan a los chicos?* Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Biblos, 2011.

SCHMIDT, M.; HECHT, A. C. La importancia del rol docente en las políticas interculturales en educación. In: HECHT, A. C.; SCHMIDT, M. (Ed.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*. Regulaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016. p. 9-25.

SERRANO RUIZ, J. El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación: Educación, Lenguas, Culturas*, [S. l.], n. 17, p. 91-102, mayo/ago. 1998.

SERRUDO, A. Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. In: HIRSCH, S.; SERRUDO, A. (Ed.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Novaduc, 2010.

TERIGI, F. *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana, mayo 2007.

VALENZUELA, E. Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. In: MATO, D. (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2009. p. 79-102.

VILLARREAL, J. *Los hilos sociales del poder, en crisis de la dictadura argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.

VILLARREAL, M. C.; MARTÍNEZ, M. E. Maestros indígenas en la provincia de Santa Fe. In: HECHT, A. C.; SCHMIDT, M. (Ed.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*. Regulaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016. p. 89-104.

ZIDARICH, M. Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. In: HIRSCH, S.; SERRUDO, A. (Comp.). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2010. p. 223-54.

ZIDARICH, M. Maestros indígenas wichí de la provincia del Chaco. En: HECHT, A. C.; SCHMIDT, M. (Ed.). *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe*. Regulaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016. p. 161-183

**Sobre la autora:**

**Soledad Aliata:** Becaria Posdoctoral CONOCET-IL. **E-mail:** soledadaliata@gmail.com,  
**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8998-2693>

Recibido el 25 de abril de 2020.

Aprobado para su publicación el 18 de mayo de 2020.